

La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano

Jorge Luis Mendoza Valladares
El Colegio de Tamaulipas
Ruth Roux
Universidad Autónoma de Tamaulipas

Resumen

La investigación docente es considerada como una modalidad de desarrollo profesional continuo que permite a los profesores identificar soluciones a problemáticas educativas situadas y reconfigurar sus esquemas y percepciones sobre su labor educativa. En este texto se presentan los resultados de un análisis de cuatro reportes de investigación narrativa realizados por profesores de inglés de escuelas secundarias en el noreste mexicano. El propósito fue identificar en las narraciones evidencias de la reconfiguración de las percepciones de los docentes sobre su propia práctica educativa, así como esbozar el proceso que esto conlleva. Los hallazgos sugieren que cuando los profesores hacen investigación se involucran en un proceso de auto-descubrimiento y reconfiguran sus esquemas y percepciones sobre la labor docente. Asimismo, los resultados señalan que el proceso de reconfiguración de las percepciones sobre su práctica educativa se potencializa cuando se dan las condiciones de tiempo, trabajo colaborativo y acompañamiento asistido.

Palabras clave

Actualización docente, desarrollo del profesor docente, investigación acción, investigación cualitativa, investigación educativa.

Instructor research and ongoing professional development: A case study in northeast Mexico

Abstract

Instructor research is considered a form of ongoing professional development that allows professors to identify solutions to contextualized educational problems and to reconfigure their schemes and perceptions of their educational labor. This article presents the results of an analysis of four narrative research reports carried out by English teachers of secondary schools in northeast Mexico. The objective was to identify the evidence in the narrations of the reconfiguration of the instructors' perceptions of their own educational practice, as well as to outline the process this entails. The results suggest that when professors carry out research, they become involved in a process of self-discovery and reconfigure their schemes and perceptions of their work. Additionally, the results indicate that the process of reconfiguration of perceptions of their educational practice is enhanced by the appropriate conditions of time, collaborative work and assisted accompaniment.

Keywords

Instructor updates, professor development, action research, qualitative research, educational research.

Recibido: 28/09/2015
Aceptado: 25/11/2015

Introducción

La formación continua de los profesores es uno de los aspectos focales para la mejora del sistema educativo mexicano. En las últimas décadas se han diseñado y llevado a cabo una serie de cursos de capacitación docente para que los profesores de educación pública desarrollen o consoliden habilidades docentes acordes con las complejidades de la sociedad actual. La estrategia principal para ello ha sido impartir estos cursos a manera de cascada: primero, se instruye a un grupo de profesores sobre las innovaciones educativas y, posteriormente, sus integrantes se convierten en capacitadores e imparten los cursos a otros colegas. Esta modalidad, sin embargo, no ha dado los resultados esperados. El inconveniente principal, señala Aguerrondo (2003), es que los profesores requieren estrategias más complejas y tiempos más largos de los disponibles en los cursos para enseñar a sus colegas cómo enseñar a sus alumnos.

¿Cómo se puede abordar la formación continua de los profesores para obtener mejores resultados? ¿Qué modalidad de desarrollo profesional continuo resulta pertinente para el contexto mexicano? Dar una respuesta categórica a estas interrogantes iniciales sería aventurado, puesto que el desarrollo profesional continuo de los profesores es multifactorial. No obstante, una alternativa es virar a modalidades de desarrollo profesional innovadoras para superar los retos del sistema mexicano en relación con la formación permanente de sus profesores.

Una alternativa de desarrollo profesional continuo con creciente aceptación durante las tres últimas décadas es la investigación docente, que apuesta a la participación activa de los maestros en procesos de investigación en el aula encaminados a resolver problemáticas específicas y contextualizadas. Es decir, la investigación docente atiende las necesidades particulares de los profesores y las de sus alumnos. También permite que aquellos asuman o consoliden su rol como agentes activos en el proceso de enseñanza aprendizaje, y fomenta la adopción e implementación de mecanismos y estrategias de enseñanza alternativos en aras de una mejora educativa (Rust, 2009; Stremmel, 2007).

En el presente texto, se presentan los resultados del análisis de un corpus de cuatro reportes de investigación docente realizados por profesores de secundarias técnicas públicas. Los reportes son parte de un proyecto de investigación estatal cuyo objetivo general fue explorar las necesidades e intereses de formación continua de profesores del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Se impartieron talleres de investigación docente y un diplomado en investigación narrativa en la enseñanza del inglés en diferentes puntos del estado. Los reportes analizados para el presente artículo se redactaron en forma de narraciones.

El análisis del corpus buscó identificar evidencias sobre los cambios de percepción de los profesores sobre su práctica edu-

cativa derivados del proceso de hacer investigación docente. Asimismo, se procuró esbozar la dinámica del proceso en la reconfiguración de la práctica docente.

En lo que resta del texto, se presenta brevemente la definición del concepto de desarrollo profesional docente y su situación en el contexto mexicano. En segundo lugar, se hace un repaso teórico sobre los modelos de desarrollo profesional continuo de los profesores, poniendo especial énfasis en la investigación docente. En una sección posterior, se describen los antecedentes, la construcción y las características del corpus que se analiza. En un cuarto apartado, se presenta el análisis y los hallazgos. El texto concluye con una discusión sobre las implicaciones de los descubrimientos en relación a su aplicabilidad para el desarrollo continuo de los profesores.

Desarrollo profesional docente: definición y situación en el contexto mexicano

El desarrollo profesional docente puede dividirse, de manera general, en dos etapas: la formación y el desarrollo profesional continuo. La etapa de formación se relaciona con la capacitación y la instrucción de los futuros docentes; se trata de alumnos que aún no tienen experiencia frente a grupo. La etapa de desarrollo profesional continuo, por el contrario, se refiere a los mecanismos y estrategias encaminados a consolidar las habilidades docentes adquiridas en la primera etapa, pero también –lo cual es más importante– a darle continuidad al desarrollo de las competencias docentes de profesores en servicio. En el texto nos centramos en esta segunda etapa.

El desarrollo profesional continuo de los docentes se considera una pieza fundamental para el desarrollo de las naciones. Partiendo del entendido de que son los profesores quienes forman a los futuros miembros de una sociedad al interactuar directamente con el alumnado, se reconoce que su función es crucial para fortalecer el desarrollo de la sociedad entera. Así, se afirma que una nación con políticas y estrategias de desarrollo profesional continuo no sólo permite que los docentes se mantengan a la vanguardia y continúen con su preparación a lo largo de su carrera, sino que, además, coadyuva a que los profesores ofrezcan servicios educativos de calidad que influyan favorablemente en el devenir de las naciones.

Con todo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012) (Unesco, por sus siglas en inglés) señala que el desarrollo profesional continuo de los docentes es uno de los rubros que presenta serias inconsistencias y requiere atención inmediata en la mayoría de los sistemas educativos. Para el caso de América Latina y el Caribe, apunta la

Unesco, las acciones predominantes relacionadas con el desarrollo profesional docente desatienden las necesidades específicas de los profesores para resolver problemáticas dentro de sus contextos escolares, ejercen un impacto menor en la mejora de las prácticas docentes, se ofertan de manera irregular y carecen de articulación entre los subsistemas educativos.

De acuerdo con Martínez-Olive (2010), en el contexto mexicano, los esfuerzos por fomentar y fortalecer el desarrollo profesional continuo de los profesores se intensificaron a partir de la década de 1990. Desde entonces, sugiere la autora, han sido diversos los acuerdos y programas aprobados para la formación y el desarrollo profesional continuo de los profesores. Entre ellos, destacan el Acuerdo para la Mejora del sistema Educativo, el Programa Emergente de Actualización del Magisterio, el Programa de Actualización del Magisterio, el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio y el sistema de estímulos Carrera Magisterial.

Con todo y los esfuerzos, en el Programa Sectorial de Educación se reconoce y se hace evidente que la formación continua de los profesores sigue siendo un problema generalizado en prácticamente todo el sistema educativo mexicano (*Diario Oficial de la Federación*, 2013). Una de las causas de esta problemática ampliamente discutida es la poca pertinencia de las estrategias de desarrollo profesional que han predominado en las últimas décadas (Aguerrondo, 2003; Martínez-Olive, 2010).

En México, al igual que en otras latitudes, se ha apostado por una modalidad de desarrollo profesional continuo por medio de cursos de capacitación docente. Se espera que mediante estos cursos los docentes adquieran las habilidades, conocimientos y competencias necesarias para, posteriormente, poner en marcha las reformas y programas educativos en sus aulas.

Si bien con esta modalidad basada en cursos es posible atender a un número amplio de profesores en un tiempo relativamente corto, su impacto ha sido ampliamente cuestionado (Aguerrondo, 2003; Cochran-Smith y Lytle, 1993; Johnson y Golombek, 2002, 2011; Liston y Zeichner, 2003; Zeichner, 1983). Múltiples aportaciones teóricas y empíricas señalan como una de las desventajas de esta modalidad la idea subyacente de que los profesores carecen de conocimientos para realizar su labor educativa y, por tanto, se desvalorizan los saberes tácitos de los docentes adquiridos en la práctica. Adicionalmente, se señala que la influencia de los cursos en la mejora de la práctica docente es poca o inexistente, porque se imparten en espacios descontextualizados, alejados de las vicisitudes de la enseñanza en el aula.

Reconociendo la problemática actual en relación con el desarrollo profesional continuo de los docentes, en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 se establece como objetivo asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la

formación integral de todos los grupos de la población, incluidos los profesores. Así, como una de las estrategias, se plantea fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente centrado en la escuela y en el alumno (*Diario Oficial de la Federación*, 2013).

Enfocar los mecanismos de desarrollo profesional continuo de los docentes en la escuela y en el alumno implica realizar cambios trascendentales en el paradigma predominante del desarrollo profesional. Con este enfoque no sólo se reconoce la necesidad de centrar los procesos de formación docente en el impacto que puedan tener en el aprendizaje de los alumnos, sino, además, se reconoce la idea subyacente de que los profesores desarrollan su praxis mediante la interacción y la experiencia en las propias escuelas. En la práctica, esto implica la necesidad de volver la mirada hacia modelos de desarrollo profesional continuo alternativos a las prácticas predominantes que, como ya fue mencionado, han tenido poco impacto hasta el momento. En la siguiente sección se presenta una caracterización general de las modalidades de desarrollo profesional continuo de los profesores.

Modelos de desarrollo profesional continuo de los profesores

Los modelos de formación y desarrollo profesional continuo de los profesores están estrechamente vinculados con las percepciones sobre el papel que ellos desempeñan como docentes y sus procesos de aprendizaje. Los modelos pueden localizarse a lo largo de un *continuum*, en uno de cuyos extremos subyace un paradigma de corte conductista y, en el otro, los modelos de enfoque constructivista.

En este *continuum* es posible localizar algunos modelos en los cuales los profesores son percibidos como la parte operativa del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto es, los programas de estudios son diseñados por expertos en el ámbito de la educación y, por tanto, los docentes requieren ser capacitados en cuanto a las técnicas, estrategias y metodologías de la enseñanza. En contraposición a este paradigma se localizan otros modelos que optan por que sean los profesores quienes construyan el conocimiento mediante la experiencia y la interacción con sus pares o en las comunidades de práctica.

Una categorización práctica e ilustrativa de los modelos de formación continua de los profesores, para los fines del presente texto, es la de Zeichner (1983). Para el autor, los modelos se pueden categorizar en cuatro paradigmas.

El primero plantea la impartición de cursos de capacitación a profesores para proveerlos de técnicas y estrategias de enseñanza, que se espera que reproduzcan y apliquen posteriormente en

sus aulas. Bajo este modelo subyace un paradigma conductista y, aunque ha sido fuertemente cuestionado, es el modelo de formación continua predominante.

El segundo incluye aquellos modelos cuyo diseño se encamina a ayudar al docente a autodescubrir sus creencias sobre la enseñanza y a identificar sus propias necesidades como profesor. Los maestros no son percibidos como simples operarios de la educación, sino como agentes activos y reflexivos. A partir de la reflexión, los profesores encuentran soluciones pertinentes y personalizadas a sus problemáticas.

El tercer paradigma incluye modelos en los cuales se planean modalidades de trabajo colaborativo. Se reconocen los conocimientos tácitos de los profesores sobre la enseñanza y se considera el trabajo en pares o comunidades de práctica como una herramienta útil para potencializar el aprendizaje mutuo a partir de las experiencias de otros docentes. En algunos casos, los profesores más experimentados fungen como tutores de los novatos.

Finalmente, en el cuarto paradigma se encuentran las modalidades enfocadas en la investigación. El desarrollo profesional de los docentes bajo este paradigma parte, en general, del supuesto de que cuando los docentes investigan en sus contextos adquieren una mejor comprensión de su labor en el aula e identifican alternativas para resolver sus problemáticas específicas.

Si bien la categorización de Zeichner (1983) ofrece un esquema base sobre los modelos de formación continua, no se trata de una clasificación definitoria y, en algunos casos, los límites entre un modelo y otro pueden ser poco claros. En el caso que nos compete, se optó por un modelo de formación continua enfocado en la investigación docente. En las siguientes líneas se ofrece, brevemente, una descripción de esta modalidad.

La investigación docente como modelo de desarrollo profesional continuo

La investigación docente se entiende como los procesos de indagación consciente y estructurada llevada a cabo por los profesores (Cochran-Smith y Lytle, 1999, p. 22). Se mantiene que esta clase de investigación difiere de la científica en tanto que el objetivo no es llegar a un conocimiento generalizable, sino a un tipo de saber que influya directamente en la mejora educativa en contextos situados.

Algunos ubican los inicios de la investigación docente en el pensamiento de Dewey (1904), quien afirmaba que los profesores de mente abierta, dispuestos a indagar y a reflexionar sobre su práctica docente, son fuente de inspiración para sus alumnos. Pero no fue sino hasta las décadas de 1950 y 1960 que, con el ingreso de la investigación acción al ámbito educativo, la tendencia

a incentivar la investigación docente cobró fuerza (Cochran-Smith y Lytle, 1993). Más adelante, durante la década de 1990, la investigación docente alcanzó mayor aceptación y difusión. A ese momento se le conoce como el movimiento *Teacher as researcher* (el profesor como investigador).

La investigación docente puede tomar diversas formas, que incluyen la investigación acción, la investigación narrativa, la investigación reflexiva y la investigación participativa, entre otras. Cabe señalar que tanto los fundamentos teóricos como metodológicos se basan en una amplia variedad de marcos de referencia, como el postpositivismo, la teoría social crítica, la hermenéutica, el socio-constructivismo y la teoría sociocultural. Si bien la amplia gama de fundamentos teórico-conceptuales puede generar una diversidad interpretativa, en la práctica permite diseñar modelos de investigación docente que resulten más pertinentes para atender necesidades específicas.

Los seguidores de la investigación docente como modalidad de desarrollo profesional continuo señalan que cuando los maestros investigan los fenómenos que acontecen en sus propias aulas, se vuelven más críticos y reflexivos, generan conocimiento práctico y útil que potencializa la mejora de su práctica docente y se renuevan continuamente como profesores a lo largo de sus carreras magisteriales (Cochran-Smith y Lytle, 1993; Connelly y Clandinin, 1990, 2006; Dietze, Penner, Ashley, Gillis, Moses, y Goodine, 2014; Johnson y Golombek, 2002, 2011; Liston y Zeicher, 2003; Rust, 2009; Zeichner, 1983).

Narrativas de investigación docente: antecedentes, construcción y características del corpus

El corpus de análisis se desprende de una investigación más amplia financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y el Gobierno del Estado. Dicho estudio se limitó a una población de profesores que se encontraba en el proceso de implementar el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) en uno de los estados localizados al noreste de México. Brevemente, el propósito general del PNIEB es articular la enseñanza del inglés en las escuelas públicas, desde el nivel preescolar hasta el secundario, y elevar el dominio del idioma de los alumnos a un nivel intermedio (o B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) al concluir la educación básica (Secretaría de Educación Pública, 2010, 2011).

La investigación de la que se desprende el presente artículo consistió de dos etapas. En la primera, se estableció como objetivo general indagar sobre las necesidades de desarrollo profesional de los participantes del estudio. Uno de los resultados de una encuesta realizada, en esta etapa, a una muestra de 297 docentes

en diferentes zonas del estado es que el 79% estaba de acuerdo o muy de acuerdo en hacer investigación docente. Este indicador sirvió de sustento para que, en la segunda etapa, se diseñaran y pusieran en práctica actividades de formación continua para los profesores de inglés enfocadas en la investigación. Así, se diseñaron sesiones de trabajo en las que se abordaron los lineamientos generales de la investigación docente, y estas sesiones se impartieron a cerca de 100 maestros de inglés en diferentes partes del estado. Las sesiones perseguían un doble propósito: por una parte, familiarizar a los profesores con los fundamentos de la investigación docente y, por la otra, invitarlos a conformar un grupo de profesores interesados en iniciar, dar seguimiento y finalizar un proyecto de investigación en sus espacios de trabajo.

Para el muestreo inicial se pensó en la variación máxima (Creswell, 2013), es decir, trabajar con profesores que se encontraran implementando el PNIEB en diferentes zonas del estado. No obstante, si bien cerca de una tercera parte de los profesores con los que se trabajó mostró interés en formar parte del grupo, la mayoría también refirió tener excesiva carga de trabajo y poca disponibilidad de tiempo para dedicarlo a investigar. Por consiguiente, el muestreo se hizo por conveniencia (Creswell, 2013), de modo que, al final, se colaboró con tres profesoras y un profesor de escuelas secundarias técnicas de uno de los municipios del estado.

Tres de los profesores que participaron en la realización de investigaciones en sus espacios de trabajo impartían clases en escuelas de la zona urbana y sólo uno de ellos en una zona semirural. Los profesores realizaron sus investigaciones con solo uno de los grupos a los que les impartían clases. En los cuatro casos, eligieron un grupo de tercer grado. El criterio de las profesoras fue seleccionar a su grupo más sobresaliente; mientras que el profesor eligió al que estaba presentando mayores retos para alcanzar las metas del programa de inglés.

Los profesores que conformaron el grupo de trabajo no tenían experiencia previa en investigación, por lo que sus proyectos se llevaron a cabo con el acompañamiento de los autores del presente artículo. Para dicho acompañamiento, se diseñó un esquema de trabajo de investigación docente de corte cualitativo tomando en cuenta algunos de los principios generales de la investigación docente. Es decir, se buscó reconocer en todo momento los saberes tácitos de los profesores, promover la reflexión hermenéutica, fomentar el trabajo colaborativo y encaminar las investigaciones hacia la resolución de los problemas específicos que en ese momento enfrentaban los docentes.

En cuanto al diseño de las investigaciones, preponderó una combinación de elementos de la investigación acción y de la investigación narrativa. De la primera, se retomó el esquema básico de trabajo, esto es, un proceso cíclico en el los profesores identi-

ficaron una problemática; diseñaron un plan de acción; pusieron en práctica dicho plan y observaron el impacto en la práctica; y reflexionaron sobre los resultados obtenidos (Razfar, 2011). De la investigación narrativa se tomó el uso de historias narradas para la recolección y el registro de datos. Se partió del supuesto de que el uso de narraciones permitiría no sólo la generación de datos, sino también la transformación y profesionalización continua de los docentes. Esto se fundamentó en la idea de que el acto de narrar es una actividad socio-cognitiva que coadyuva a que los profesores descubran sus creencias y percepciones sobre la docencia y que, al narrar las historias, reconfiguren la concepción de aquello que se narra. Así, narrar tiene el potencial de generar un impacto en la práctica docente (Clandinin y Rosiek, 2007; Connelly y Clandinin, 1990, 2006; Johnson y Golombek, 2002, 2011).

El acompañamiento para realizar las investigaciones de los profesores tuvo una duración de tres meses. Se programaron sesiones semanales de entre cinco y seis horas en las que se orientó a los profesores sobre el proceso de investigación docente y la construcción narrativa. El levantamiento de datos para construir las narraciones se llevó a cabo a partir de diarios de clase (32 en total), registros de control de clase, libretas/portafolios de alumnos, así como del diálogo en las sesiones de trabajo y una serie de cuestionarios con preguntas guía diseñadas por los autores del presente texto que promovían la reflexión de los profesores.

El análisis de los datos que los profesores recabaron para sus investigaciones se abordó desde un enfoque hermenéutico y reflexivo. Durante las reuniones de trabajo, se promovió el análisis de la información que se iba recolectando para identificar las posibles causas de las problemáticas reportadas y sus soluciones. De esta manera, se realizó un trabajo paralelo de recolección y análisis de datos, redacción de reportes de investigación en forma de narraciones y aplicación de estrategias de enseñanza alternativas para resolver las problemáticas que los profesores enfrentaban. Al final, se obtuvieron cuatro reportes de investigación docente en forma de narraciones realizados por los profesores de inglés de las escuelas secundarias públicas que participaban en el diplomado. Las narraciones finales tuvieron extensiones de entre 10 y 13 cuartillas, con un total de 18 517 palabras.

Análisis y resultados

El análisis del corpus se realizó desde un enfoque temático (Braun y Clarke, 2006; Riessman, 2005, 2008), partiendo de una codificación teórica (Mieles Barrera, Tonon, y Alvarado Salgado, 2012, p.219). Este análisis se centró en identificar y categorizar las evidencias del impacto que la investigación docente tuvo en la reconfiguración de las percepciones que los profesores tenían de

su propia práctica educativa, así como en esbozar el proceso involucrado. Los hallazgos se presentan en las siguientes líneas.

La reconfiguración de la percepción de las prácticas docentes

El análisis de las narraciones reveló que los profesores reconfiguraron sus percepciones sobre ciertos aspectos de su práctica docente desde una postura autocrítica. En uno de los casos, el proceso de investigación permitió que una profesora descubriera cómo su inclinación por generar un ambiente óptimo en el salón de clases influía en el tipo de actividades que utilizaba para enseñar. Así, pudo percatarse de que recurría frecuentemente a la técnica de la repetición, con el fin de incidir en aspectos emocionales, aun cuando considerara que dicha práctica era un método obsoleto.

Es frecuente observar en el desarrollo de mis clases el uso de la técnica de repetición . . . he intentado eliminarlo creyendo que es un método obsoleto, pero me encuentro frecuentemente regresando a ese tipo de prácticas. . . . los alumnos están cómodos con este tipo de actividad . . . al intentar leer, no logran su correcta pronunciación y eso los apena. “No sé pronunciar”, es la queja frecuente. . . . pedir a los alumnos que repitan después de mí se relaciona con mi interés en minimizar los niveles de ansiedad y motivarlos a que participen con mayor seguridad. Parece ser que proveer un modelo para que lo repitan ayuda a que los alumnos no se sientan intimidados. (Profesora SECTGZ)

La profesora en cuestión no sólo identificó la manera en que su interés por minimizar los niveles de ansiedad se traducían en el uso de una técnica considerada obsoleta por ella misma, sino que también comenzó a cuestionar la utilidad de las técnicas de repetición coral y la traducción para la enseñanza del uso de la lengua.

Si bien es posible que la traducción y la repetición ayuden a crear un ambiente de confianza y libre de tensiones en el salón, queda la incógnita de si estas prácticas sirven al propósito de que los alumnos aprendan a usar el idioma. (Profesora SECTGZ)

Desde esta postura autocrítica, otra profesora reconoció, en su narración, que exigir de más a los pupilos les generó insatisfacción y provocó frustración en ella misma, y advirtió que la decisión de exigir demasiado pudo haber frenado el aprendizaje de sus alumnos.

Al realizar este ejercicio [de investigar], pude identificar que algunas de las decisiones que fui tomando pudieron obstaculizar el aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, me doy cuenta que en algunos momentos exigía demasiado a los alumnos y a mí misma. Esta exigencia provocaba insatisfacción en los alumnos y frustración de mi parte por no lograr lo que se esperaba. (Profesora SECTDR)

En el caso del profesor, el proceso de investigación le permitió reconocer la necesidad de utilizar mayor variedad de materiales didácticos y diversificar sus clases a fin de que fueran menos repetitivas. Por medio de entrevistas informales con sus alumnos, el profesor también descubrió que el bajo rendimiento de algunos de ellos no se debía a la falta de interés, como había pensado, sino que más bien era reflejo de problemas extraescolares que mermaban su aprovechamiento.

Desde una postura autocrítica, se identificaron dos cuestiones que atender. Primero . . . me di cuenta, que . . . debo incluir una mayor variedad de materiales didácticos en mis clases [y] que es necesario dar variedad a las clases para hacerlas menos predecibles y repetitivas. (Profesor SECTMA)

Por otro lado, una de las problemáticas que mencioné frecuentemente en los diarios fue la poca disposición e interés de los alumnos para trabajar en clase. Si bien las causas se podrían atribuir a diferentes factores, en diversas conversaciones que mantuve con ellos me percaté que esta poca disposición en muchos casos se debe a cuestiones extraescolares relacionadas con las realidades de los alumnos. Por ejemplo, cuando platiqué con uno de los alumnos . . . me comentó que su comportamiento de rebeldía era una respuesta a lo que él refería como falta de atención en casa [y] en otro caso . . . descubrí que no era apatía o falta de interés a sus clases lo que ocasionaba el bajo rendimiento, sino el hecho de tener que trabajar para apoyar económicamente en casa. (Profesor SECTMA)

Por su parte, la profesora que había decidido diseñar sus clases para promover una mayor participación de los alumnos mediante actividades colaborativas experimentó dudas iniciales sobre la eficacia de esta modalidad de trabajo. En su narración, reportó que promover el trabajo colaborativo tomaba más tiempo que el habitual. Sin embargo, al término de la experiencia cambió su perspectiva: identificó que, aun cuando el trabajo en equipos toma más tiempo, los resultados en el aprendizaje y en el desarrollo de la autonomía de los alumnos fueron favorables.

Los comentarios vertidos en los diarios de las tres últimas sesiones sugerían que al favorecer el trabajo independiente de los alumnos se perdía tiempo valioso. Aunque esto es parcialmente cierto, en esta sesión las cosas tomaron un rumbo inesperado. No solamente realizaron las producciones lingüísticas de manera rápida y acertada, sino que también mostraron independencia en la forma de trabajo, al grado de que ellos mismos guiaron la clase . . . Al reflexionar sobre lo sucedido, parecer ser que, después de todo, la estrategia de guiar a los alumnos al inicio e irles dando mayor independencia en las siguientes sesiones tuvo resultados óptimos. . . . Haber incluido actividades novedosas y promover el trabajo colaborativo de los alumnos dio buenos resultados. (Profesora SECTGZ)

El proceso de reconfiguración de la práctica docente

Como ya se ha visto, la investigación docente permitió que los profesores reconfiguraran algunas percepciones sobre su propia práctica docente. Dicha reconfiguración, sin embargo, no resultó de manera inmediata. Por el contrario, el proceso se consolidó únicamente después de hacer un esfuerzo guiado y consciente por solucionar las problemáticas detectadas. En esta sección se discute un caso, en términos del proceso de reconfiguración de la práctica docente. Para dicho fin, se procedió a seleccionar y deconstruir la narración del caso.

En el caso seleccionado, se identificó que la reconfiguración de la práctica docente tomó lugar siete semanas después de iniciada la investigación. Esto sucedió únicamente a partir de esfuerzos conscientes por comprender la recurrencia de resultados no deseables en las evaluaciones a los alumnos. Al deconstruir la narración del caso se identificó que, en la primera semana, la profesora había iniciado actividades con estrategias y técnicas de enseñanza influenciadas por sus preconcepciones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. La profesora partió de los saberes de los alumnos sobre su lengua materna y pidió que compararan las estructuras gramaticales. En su narración escribió lo siguiente:

Siempre me gusta iniciar por lo más básico y partiendo de los conocimientos previos de los alumnos. Además, me inclino por hacer una comparación de los idiomas inglés y español para que los alumnos comprendan similitudes y diferencias. . . . Comencé con definiciones de pasado simple y recordando la conjugación de verbos en tiempo pasado –primero en español y después en inglés–. (Profesora SECTKP, semana 1)

En las siguientes dos semanas, la narración muestra cómo la profesora mantuvo prácticamente el mismo esquema de trabajo. Es

decir, recurrió a estrategias de enseñanza que se centraban en el profesor y promovió muy poco el aprendizaje colaborativo y la participación más activa de los alumnos.

Para las siguientes sesiones trabajamos en la negación en inglés, en la construcción de preguntas de respuesta corta y . . . respuestas largas o elaboradas. De manera predominante se recurrió al uso de la técnica expositiva, ejercicios basados en repeticiones, dictado de conceptos y ejercicios de gramática para la instrucción. (Profesora SECTKP, Semanas 2-3)

Al final de la tercera semana, la profesora decidió aplicar un examen de monitoreo. A partir de los resultados identificó deficiencias en el logro de los objetivos. Entonces, tomó la decisión de atacar la problemática identificada y asignó más carga de trabajo a los alumnos. Hasta este punto, en la narración no hay evidencia de que la profesora cuestione la pertinencia de las estrategias utilizadas para enseñar. Esto es lo que se narra en su reporte:

Decidí aplicar un examen de tipo gramatical . . . para monitorear el progreso. Cuando revisé los resultados . . . uno de los puntos en que salieron bajos en el examen fue la conjugación de verbos. Pedí a los alumnos que realizaran ejercicios de reforzamiento con valor para el examen bimestral [y] decidí abordar el estudio de los verbos regulares e irregulares de una manera más profunda. (Profesora SECTKP, Semana 3)

En las semanas cuatro y cinco, la maestra continuó con un plan de acción que intentaba resolver la problemática identificada. Si bien hizo hincapié en mejorar la pronunciación de los verbos, no resulta evidente –al menos no en la narración– el uso de alguna estrategia o actividad de enseñanza que se diferenciara de lo que había estado manejando.

Durante los siguientes días le dedicamos suficiente tiempo a repasar verbos en presente y pasado y decidí enfatizar las diferentes formas de pronunciar la terminación de verbos regulares en pasado. (Profesora SECTKP, semanas 4-5)

En la semana seis, la profesora inició un nuevo bloque del programa, prácticamente bajo el mismo esquema de trabajo utilizado en la primera sesión documentada; es decir, un nuevo bloque con la comparación de las lenguas y la conjugación de verbos. Aquí, se observa un ligero cambio en cuanto a la participación de los alumnos, dado que la profesora incluyó dentro de las actividades una presentación por parte del alumnado. En la narración, sus palabras fueron:

Se inició el segundo de los cuatro temas del mes anterior: el presente perfecto. Nuevamente en esa semana comencé con la definición y con ejercicios de conjugación de verbos. Explicué en español el uso del tiempo verbal y revisamos la conjugación del participio. A los alumnos les pedí que expusieran lo que habían entendido y se realizaron diversas actividades de práctica y reforzamiento. (Profesora SECTKP, semana 6)

Después de seis semanas, parecía que la investigación docente no influía de la manera en que la profesora percibía su práctica docente. El momento crucial sucedió en la semana siete, cuando las evaluaciones bimestrales que había aplicado a sus alumnos mostraron resultados bajos, nuevamente. Los resultados negativos trastocaron los esquemas de la profesora, lo cual la llevó a iniciar un proceso de reflexión y de autoevaluación crítica. El esfuerzo por conocer los motivos de la recurrencia de resultados bajos en las evaluaciones la condujo a revisar las libretas y evidencias de trabajo de sus alumnos. A partir de ello, identificó que era necesario hacer ajustes a su práctica docente: reconfiguró la comprensión de su práctica educativa y diseñó un plan de acción muy distinto al habitual, que incluía actividades innovadoras.

Empezaron los exámenes bimestrales y decidí hacer el examen únicamente de temas del pasado simple . . . Cuando revisé [los exámenes] me di cuenta que los alumnos no habían comprendido el tema . . . y 34 alumnos (de 54) tendrían un resultado reprobatorio. Esto, me llevó a hacer una revisión autocrítica de los factores que pudieron haber influido en los bajos resultados del examen. Lo que hice fue revisar las libretas y las evidencias de trabajo de los alumnos para evaluar mi trabajo. Al revisar los cuadernos, me di cuenta que las actividades y técnicas de enseñanza que se habían utilizado para abordar el pasado simple tenían una orientación muy gramatical. Además, de las diez sesiones que se dedicaron para el pasado simple, cuatro de ellas se habían invertido en el trabajo de pronunciación de verbos regulares a través de ejercicios y actividades poco contextualizadas. Reflexionar sobre estos aspectos me llevó a reconocer que con esa forma de trabajo, además de que no se habían logrado los objetivos de aprendizaje, se estaba descuidando el trabajo colaborativo y la autonomía. . . . Los resultados indicaban que debía hacer algunos ajustes en mi práctica docente si deseaba ver aprendizajes significativos en los alumnos. Decidí cambiar las prácticas estructuradas y lineales por una nueva estrategia de enseñanza más centrada en actividades; con juegos, colaboración entre pares, con ayuda de materiales más llamativos en cuanto a colores y formas, y motivar más la autonomía de los alumnos. (Profesora SECTKP, semana 7)

En adelante, la profesora continuó experimentando con técnicas y estrategias de enseñanza, las cuales había evitado anteriormente. Según lo plasmó en su narración, los alumnos mostraron más interés y los resultados del aprendizaje comenzaron a mejorar paulatinamente.

Conclusiones

Elevar la calidad de la enseñanza del sistema educativo mexicano es una tarea compleja. Uno de los requisitos es continuar haciendo esfuerzos para fortalecer el desarrollo continuo de los profesores. Ellos son quienes se encargan de poner en marcha los programas y reformas educativas en contextos cada vez más complicados. Por consiguiente, requieren estar atentos a las necesidades educativas de sus alumnos. La investigación docente permite, justamente, lograr ese fin; es una herramienta que contribuye a que los profesores identifiquen soluciones prácticas a las problemáticas concretas en el aula. Además, permite que los profesores monitoreen su desempeño desde una postura más autocrítica.

Los hallazgos de este estudio son consistentes con los planteamientos teóricos y la evidencia empírica. Éstos sugieren que la investigación realizada sistemáticamente por los docentes los vuelve más independientes y los hace conscientes de las necesidades de sus alumnos, a la vez que los ayuda a reconocer con más claridad los factores extraescolares que afectan el aprendizaje de sus pupilos. En este proceso de investigación consciente, los profesores también reconfiguran la percepción que tienen de sí mismos y pueden verse como agentes de cambio, más que como operarios de la educación. Estos resultados sugieren la necesidad de incluir otras modalidades de desarrollo profesional docente en las que se reconozcan los saberes y experiencias de los profesores, amén de promover la reflexión autocrítica y el trabajo colaborativo entre pares con el apoyo de otros agentes involucrados en la educación.

Ahora bien, es necesario tener presente que el proceso de reconfigurar la percepción de la práctica docente no es inmediato ni ocurre automáticamente. El análisis de las narraciones ha revelado, por una parte, que se requiere el esfuerzo consciente del profesor y, por otra, que el fenómeno toma cierto tiempo.

Lo anterior sugiere que para que los docentes puedan optar por modalidades alternativas es recomendable que los involucrados en su desarrollo continuo adopten una perspectiva que genere las condiciones necesarias que les permitan realizar de manera consciente y sistematizada un esfuerzo por identificar soluciones prácticas y útiles para su realidad educativa durante periodos no muy reducidos. Entre estas condiciones se encuentran el apropiado acompañamiento en el proceso de investigación de

los profesores, el trabajo colaborativo y la inversión suficiente de tiempo en todo el proceso investigativo.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Clandinin, J. D., y Rosiek, J. (2007). Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions. En J. D. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping Methodology* (pp. 35- 75). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry. En J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*, (pp. 477-487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. *The third yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education: Part 1. The relation of theory to practice in the education of teachers*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Diario Oficial de la Federación (2013). *Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado el 18 de febrero de 2015 de: <http://basica.sep.gob.mx/DOF%2013-12-12.pdf>
- Dietze, B., Penner, A., Ashley, S., Gillis, K., Moses, H., y Goodine, B. (2014). Listening to faculty: Developing a research strategy in early childhood education. *Transformative Dialogues: Teaching y Learning Journal*, 7(1), 1-15.
- Johnson, K. E., y Golombek, P. R. (2011). The transformative power of narrative in second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 45(3), 486-509.
- Johnson, K. E., y Golombek, P. R. (2002). Inquiry into experience: Teachers' personal and professional growth. En K. E. Johnson y P. R. Golombek (Eds.), *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Liston, D. P., y Zeichner, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, ES: Ediciones Morata.
- Martínez-Olive, Alba. (2010). La construcción de Programa Nacional para la Actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio. En B. Barba y M. Zorrilla (Eds.), *Innovación social en educación: una base para la elaboración de políticas públicas* (pp. 77-105). México: Siglo XXI editores / Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Mieles Barrera, M. D., Tonon, G., y Alvarado Salgado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74) 195-225. Recuperado el 13 de febrero de 2015 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125420009>.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Ediciones del Imbunche Ltda.
- Razfar, A. (2011). Action Research in Urban Schools: Empowerment, Transformation, and Challenges. *Teacher Education Quarterly*, 38 (4), 25-44.
- Rust, F. O. (2009). Teacher research and the problem of practice. *Teachers College Record*, 111(8), 1882-1893.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *National English Program in Basic Education. State subject. Additional Language: English. Curricular Foundations. Preschool, Elementary school, and Secondary school. Piloting stage*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. En *Programas de Estudio 2011*. México: SEP.
- Stremmel, A. J. (2007). The value of Teacher Research: Nurturing professional and personal growth through Inquiry. *Voices of Practitioners* 2(3), 1-9. Consultado en: [https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/vop/Voices-Stremmel\(1\).pdf](https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/vop/Voices-Stremmel(1).pdf)